

教育から学習へ：教育のパラダイム転換～「まなぶ る?ときわびと?」の実践から～

著者	光成 研一郎, 桐村 豪文, 國崎 大恩, 牛頭 哲宏, 高松 邦彦, 伴仲 謙欣, 中田 康夫
雑誌名	神戸常盤大学紀要
号	11
ページ	7-16
発行年	2018-03-31
URL	http://doi.org/10.20608/00000956

原著

教育から学習へ：教育のパラダイム転換

～「まなぶる▶ときわびとⅠ」の実践から～

光成 研一郎¹⁾²⁾ 桐村 豪文¹⁾ 國崎 大恩¹⁾ 牛頭 哲宏¹⁾高松 邦彦²⁾³⁾⁴⁾ 伴仲 謙欣⁵⁾ 中田 康夫⁶⁾

Paradigm Shift in Education from Teaching to Learning:
Focus on the Implementation of
Academic Skills and Deep Learning I

Kenichiro MITSUNARI¹⁾²⁾, Takafumi KIRIMURA¹⁾, Taion KUNISAKI¹⁾, Tetsuhiro GOZU¹⁾, Kunihiko TAKAMATSU²⁾³⁾⁴⁾, Kenya BANNAKA⁵⁾, and Yasuo NAKATA⁶⁾

要旨

神戸常盤大学は、建学の精神のもと、知性と感性を備えた専門職業人の育成を目的としている。現代社会は、国際化、情報化、科学技術の高度化が加速し、変化の激しい社会である。その社会で専門職業人として必要とされるためには、大学で学んだ知識・技術を基礎として時代や社会の変化に対応できるよう自律的、協調的に思考し、判断し、表現できる専門職業人でなければならない。本学は、時代や社会の要請に応えるべく専門職業人の育成のための第一歩として、受動的な教育から能動的な学びへの転換を図ること、そして「学ぶ喜び、知る愉しさ」を実感できる初年次教育科目として「まなぶる▶ときわびとⅠ」と「まなぶる▶ときわびとⅡ」を開講するに至った。本稿では、教育から学習へのパラダイム転換が求められる背景と、学生の学習（学修）に主眼をおいた本年度前期に開講したアクティブ・ラーニング科目である「まなぶる▶ときわびとⅠ」の実践と評価について考察する。

キーワード：パラダイム・シフト、アクティブ・ラーニング

SUMMARY

Based on its mission statement, Kobe Tokiwa University aims to cultivate students to be professionals with both intelligence and sensitivity. In these modern times, internationalization, computerization, and technology have become more rapid in society, resulting in rapid societal changes. Therefore, it is required for professionals to be able to think and judge by themselves and present their

1) 教育学部こども教育学科 2) KTU 大学研究開発センター 3) 保健科学部医療検査学科 4) ライフサイエンス研究センター 5) 事務局教務課
6) 保健科学部看護学科

thinking based on knowledge and technology gained. Presently, Kobe Tokiwa University is undergoing university reform. As part of the reform, we started a new first-year experience (FYE) course called “Academic Skills and Deep Learning I and II,” which exemplifies a paradigm shift in education from teaching to learning. In this article, we explained the background to the changes in the paradigm shift from teaching to learning and discussed implementation and evaluation of the course.

Key words: paradigm shift, active learning

背景

2017年3月に改訂された学習指導要領においても、教育者側から学習者側への重心の移動といえる「教育のコペルニクス的転回」の重要性が指摘されている。日本の教育のみならず、他の国々においても「教育から学習へのパラダイム転換」¹⁾が声高に叫ばれるようになったのはなぜだろうか。そのパラダイム転換が求められる背景には、社会の変化がある。21世紀の社会は、国際化、情報化、科学技術の高度化が加速し、社会状況がめまぐるしく変化する知識基盤社会²⁾であり、それらの日々刻々と変化していく社会状況に対応していく力や意欲の育成が求められる生涯学習社会である。

『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』（中央教育審議会第一次答申）の中で、「生きる力の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す」³⁾と「受動的な教育から能動的な学習へ」のパラダイム転換を宣言するとともに、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』（中央教育審議会答申）の中で、現代社会で求められる力、学士力について、「知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力、

人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫理的、社会的能力、総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力。想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験」⁴⁾と記述している。

さらに上記答申において、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力をもった人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修、アクティブ・ラーニングへの転換が必要である。すなわち、個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである」⁴⁾とアクティブ・ラーニング（Active Learning：以下、AL）について言及している。

このように大学教育における能動的学習、ALの必要性が訴えられているが、当然のことながらALは大学教育に限った教育・学習方法ではなく、ALの起点は、「総合的な学習の時間」を中心とした小

学校教育にあるといえる。それゆえ、大学教員は初等・中等教育で実践される教育・学習方法の流れについても理解することが必要であり、教員自身がアクティブ・ラーナーになることが求められる。次に先人たちの教育・学習方法を概観し、ALについて再考する。

アクティブ・ラーニングの基礎となる教育方法

ALを中心としたこの能動的な学習に対する肯定的な考え方は、これまでも多くの教育者が主張してきたことであり、決して新しい考え方ではない。ここでその基礎となる教育方法について概観する。

教育方法の歴史をひもとけば、「無知の知」などの有名な言葉で想起される古代ギリシアの哲学者ソクラテス（Sokrates, 前 469-399）まで遡ることができる。彼の教育方法は、相手に知識を教え込むのではなく、対話や問答をとおして相手の知識や考え方の誤りを意識させ、真理に導く方法であり、対話法や問答法といわれる。教化や注入ではなく、対話や問答をとおして、相手を真理に導く方法は、現在の教育方法にも示唆を与えている。このように古代ギリシアより教育方法の原型ともいえる対話法、問答法の手法は散見されるが、教育方法論が組織化、体系化されるのは、近代に入ってからといえる。

近代教育学の父といわれるコメニウス（Comenius, J. A., 1592-1670）は、著書『大教授学』の冒頭において「あらゆる事物をあらゆる人々に教え、しかも決して失敗することのないように、確実にこれを教えるところの、全き教授法を提唱しようとする」⁵⁾と記し、教授学、教授法を体系化した。彼の教授法、教育方法の特徴は、感覚主義と直観主義に基づいていることである。言語主義を批判し、子どもたちの感覚、直観に訴える教育方法の必要性を主張した。「感覚に正しく提示されることがすべての教育の基礎である」という彼の言葉が、世界初の絵入り教科書『世界図絵』によって具現化さ

れる。子どもの感覚、視覚に訴え、事物から認識そして言語へと導く彼の教育方法は、現代の視聴覚教育にも大きな影響を与えたといえる。

児童中心主義といわれる、子どもの自然性や個性に着目し、それらの育成に配慮した教育方法を考案した教育思想家として、ルソー（Rousseau, J. J., 1712-1778）を挙げることができる。彼の教育学的主著『エミール』の冒頭の文章「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが、人間の手につるとすべてが悪くなる」⁶⁾はあまりにも有名である。ルソーは、「自然を観察するがいい。そして自然が示してくれる道を行くがいい」「初期の教育は純粋に消極的でなければならない」と述べ、合自然的な一種の消極教育といわれる教育方法を提唱した。彼は子どもの自然な発達を保障する環境を整えることの重要性を唱え、大人とは異なった存在であるからこそその子どもの価値に着目した。子どもは子ども自体としてかけがえのない価値をもち、大人や社会の束縛から解放されるべき存在であることを主張した。こういったことからルソーは子どもの発見者と呼ばれている。

ペスタロッチ（Pestalozzi, J. H., 1746-1827）は、コメニウスの感覚主義、直観主義に基づく教育方法を継承、発展させた教育実践家である。感覚的な基礎をもたない教育方法は、空虚な知識伝授の方法にとどまり、概念のない直観は、混乱した知識にとどまると考え、感覚的な直観を明瞭な概念にまで高める直観教授法を提唱した。またペスタロッチは、全人的な調和的発達を達成するために、暗記中心の注入主義的な教育方法を批判し、直接経験をとおして子どもに内在する諸能力を開発し、自己形成させる開発教授法も提唱した。

ルソーやペスタロッチに代表される児童中心主義の考え方に立つ教育方法が、デューイ（Dewey, J., 1859-1952）によって結実したといえる。彼は、『学校と社会』の中で、「この度は子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々のいとなみが回転する。子どもが中心であり、この中心のまわりに諸々のいとなみが組織される」⁷⁾と「教育のコペルニクスの

転回」を宣言している。学校教育は、教師や教科書を中心とする教育から、子どもの生活や経験を中心とする学習に重心を移動させなければならないと考えたのである。彼が重要視した教育的経験とは、偶発的、衝動的経験ではなく、知性とか思考によって起こるべき出来事を予見しながら行動できる反省的経験のことである。この反省的経験を習得するためには、子ども自身が思考する過程を経験する学習が必要であると考えた。子どもが生活の中で直面する問題に気づき、その解決の方法を思考し、反省的経験を形成することを目的とした問題解決学習は、デューイの教育実践に由来する。

上記したように、ALは、ソクラテスの問答法、コメニウスの直観教授法、ルソーの児童中心主義の教育方法、ペスタロッチの開発教授法、デューイの問題解決学習などの教育方法論を基礎としており、これらの教育方法の流れに学習者主体の経験主義に基づく考え方が窺える。

「まなぶる>ときわびとI」～授業目標・方法・内容そして評価～

全学科共通開講初年次科目「まなぶる>ときわびとI」（口腔保健学科では、「キャリア基礎」と「まなぶる>ときわびとI」の2つの科目に分割して実施）では、自律、協働できる能力、具体的には協調性・協働力、探究力、表現力、省察力、自己管理力などの汎用的能力、すなわち専門職業人として必要な資質・能力「ときわコンピテンシー」⁸⁾（図）を育成することを授業目標とした。この授業の特徴としては、上述したソクラテスらの教育方法を採用した点にあるといえる。教員はファシリテーターの役割を担い、学生同士あるいは学生と教員の対話や問答を通じて、問題解決を促す方法であり、学生が「思考する」能動的経験学習、ALを主体とし、PBL（Problem Based Learning / Project Based Learning）ならびにTBL（Team Based Learning）型授業方法である。授業内容に関しては本稿末に示す（表1）。デモンストレーション、グループ討論、発表などを中心とした学習方法が、学生の汎用的能力の定着にはより有効であると考え、PBL / TBL型授業を実施した。またALにおける学びを単なる体験として終わらせず、深化させるためには、学びの可視化が有効であると考え、学

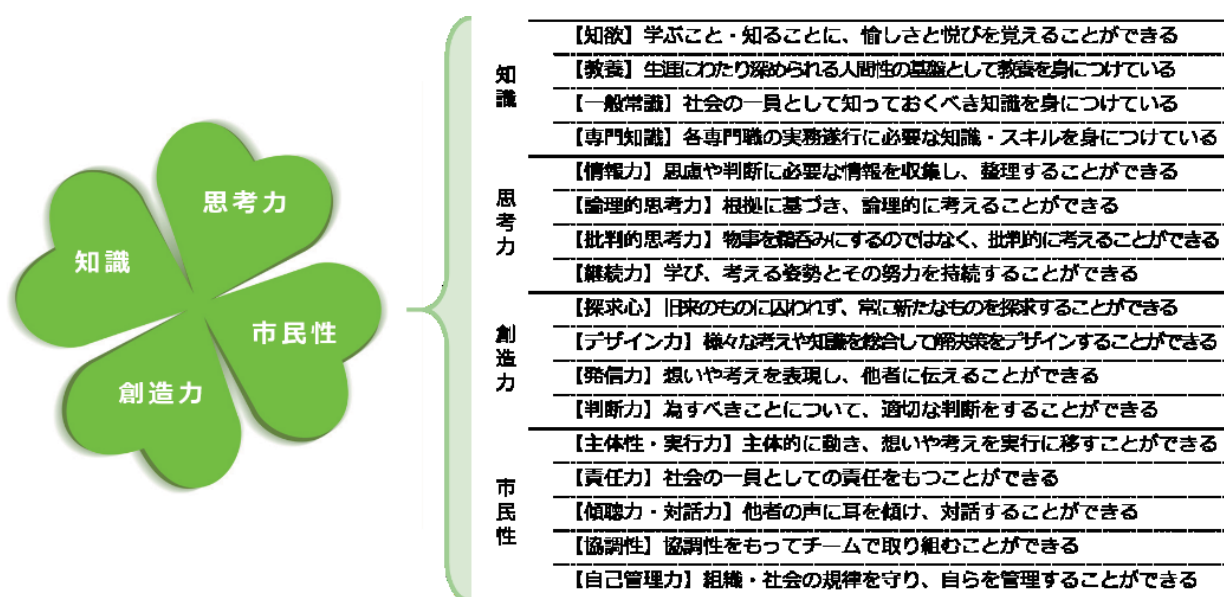


図 ときわコンピテンシー

表1 「まなぶる▶ときわびと！」の授業内容

授業回	授業内容
1・2回	<ul style="list-style-type: none"> ■ 授業の説明 ■ チームづくりのワーク（切り分けられた紙片を学生に選ばせ、それを6～7枚組み合わせで1枚の絵を完成させる。これによりチームが編成される。紙片を配る際、学科混合のチームが編成されるように工夫する。） ■ 「記者会見」のワーク（新規に編成されたチーム内で交流を図る。自己紹介だけでは引き出せない交流を促進する。）
3・4回	<ul style="list-style-type: none"> ■ ルーブリックの説明（この回から9つのクラスに分かれる。冒頭でルーブリックの説明を行い、評価項目・評価基準を学生と共有する。） ■ コンセンサスゲーム「NASA」（NASA というコンセンサスゲームを通してチームビルディングを図る。） ■ グラフィックジャム（“チームワーク”という概念を絵で表現し、チーム内で共有する。）
5～8回	<ul style="list-style-type: none"> ■ 探検！キャンパスマップの作成！！（学内の仕組みなどについて理解するワークを2週にわたって行う。学内の施設・設備に関する理解を図るため、また学内の職員さんたちとの交流を図るため、各チームで独自の観点に基づくキャンパスマップの作成を行う。2週目ではその発表を各クラスで行う。）
9・10回	<ul style="list-style-type: none"> ■ 大学での学びに必要なスキルを考える（大学での学びに必要なスキルについて、コンセンサスゲームを行う。） ■ 「ノートをとる」を考えよう（「ノートをとる」という“当たり前”な行為について、また人によって異なるノートのとり方について、ワールドカフェというワークを通して改めて考える。）
11～16回	<ul style="list-style-type: none"> ■ 魅せる！大学の実像？虚像！？（神戸常盤大学の魅力を伝えるコンテンツ作りのワークを3週にわたって行う。作成するコンテンツの内容や方法は学生に委ねる。3週目には各クラスで発表し、学生による相互評価で優秀作品を選定する。）
17・18回	<ul style="list-style-type: none"> ■ 良いプレゼンテーションとは（11～16回のワークを振り返って、よいプレゼンテーションとは何か、これについて考える。）
19・20回	<ul style="list-style-type: none"> ■ プレゼンテーション大会（9クラス合同で発表会が催され、各クラスの優秀作品が発表をし、学生による相互評価で最優秀賞の作品が、特別審査員の学長により学長賞の作品が選定される。）
21・22回	<ul style="list-style-type: none"> ■ コミュニケーションスキルを鍛える（「流れ星」「図形」「風景画」のワークを通じてコミュニケーションスキルについて改めて考える。） ■ 問題解決型ゲーム「卒業旅行」（それぞれに与えられたカード情報を口頭で伝え、互いに理解する過程を経て、正解に導いていく。これにより情報を伝え、理解することの難しさを体感する。）
23～26回	<ul style="list-style-type: none"> ■ ライティングスキルを鍛える（レポートの書き方や、資料を読み解き自分の考えをまとめる力、意見文を論理的に組み立てるスキルを修得するためのワークを2週にわたって行う。）
27・28回	<ul style="list-style-type: none"> ■ ディスカッションスキルを鍛える（「POPO」というワークでは、グループ討議をする輪とそれを囲う観察者の輪を作る。このワークを通じて、ディスカッションを実際に行うこと、そしてそれを客観的に観察することの二者の立場を経験する。） ■ 「自分マップ」と「大切なもの」（他者の視点を通して自分を見つめなおすワークを行う。）
29・30回	<ul style="list-style-type: none"> ■ 凝縮ポートフォリオ評価（28回にわたって行ってきた学修のプロセスを通して自分が何を学んだかについて振り返る「凝縮ポートフォリオ」のワークを行う。） ■ プレゼントカード（30回の学修を共にしたチームの仲間に対して「プレゼントカード」を送る。） ■ 授業アンケート

生が授業の内外で学び、経験したことを書き込む、学びのポートフォリオを作成した。このポートフォリオは、学生が本科目においてどのような経験をし、どのような力を修得することができたかを確認し、自らの学びの軌跡を書き込むことができる。これを活用する効果として、学生が自らの学びのプロセスを一目で確認でき、リフレクトできることで、次の学習課題が明確になり、次の目標設定が容易になる

ことなどを意図した。最終授業においては、学びのプロセスを確認し、リフレクトさせる授業とした。教員側の視点に立てば、ポートフォリオ評価によって、学生の学びのプロセスを形成的、総合的に評価することができた。教員が定期的に複数回ポートフォリオを確認することで、時宜を得たフィードバックが行えたとも考える。科目の特性上、学生による自己評価、教員による評価に加えて、グループ内お

よびグループごとの相互評価（ピア評価）も実施した。

学習指導や学習方法の形態の変化に合わせて、学

習評価の方法も多様化してきている。評価は、主として教員によって行われることが多いが、評価は教員によってのみ行われるものではない。学習者自

表2 「まなぶる▶ときわびとⅠ」のルーブリック

	0	1	2	3	4
I. 協調性・協働力	自分に与えられた役割を果たすことができない	自分に与えられた役割を果たすことができる	グループの中で自ら役割を見出し、それを果たすことができる	別の意見や批判的な意見に耳を傾けながら、グループの中で自ら役割を見出し、役割の必要性を他者に説明しつつそれを果たすことができる。	別の意見や批判的な意見を取り入れながら、グループの中で自ら役割を見出し、役割の意義を具体的に示しながらグループ活動全体のパフォーマンスが向上していることを全員が実感できるようにその役割を果たすことができる。
II. 探究力	課題に対して他者から与えられた解答で満足している	課題に対して一つの案(意見)を提出することで満足している	課題に対して多角的に考えた上で一つの案(意見)を提出し、その理由を自分なりに説明することができる	課題に対して複数の案(意見)を提出し、課題遂行のためにどの案(意見)が有効であるかを論理的に説明できる	課題に対して複数の案(意見)を提出し、それらの帰結を見通した上で、課題遂行のためにどの案(意見)が最も妥当であるかを論理的に説明できる
III. 表現力	他者に対して自らの考えや取り組みを伝えない	他者に対して自らの考えや取り組みをそのまま伝えている	他者に対して自らの考えや取り組みを、相手が理解しやすいように整理して伝えることができる	他者に対して自らの考えや取り組みが他とどのように違うのかを示しつつ、それらを客観的に分かりやすく伝えることができる	他者に対して自らの考えや取り組みが他とどのように違うのかを示しつつ、それが相手にとってどのような意味があるのかも含めて、客観的に分かりやすく伝えることができる
IV. 省察力	自分が何を学んだのか説明することができない	自分が何を学んだのか説明することができる	自分が何を学んだのかとともに、その学びが自分にとってどのような意味があったのかを振り返って説明することができる(学びを総体的に振り返る)	学びの成果を自らの課題や今後の成長とあわせて説明することができる(学びを自らの成長と結びつけて振り返る)	学びの成果を自らの課題や今後の成長とあわせて説明するとともに、課題の克服や成長に関する具体的な指針を学びの成果から示すことができる
V 自己管理能力	提出物を期日までに出不さ、遅刻・欠席をする、グループ活動と関係のないことをする等、学習習慣と学習環境の基礎を整えられない	提出物を期日までに出不さ、遅刻・欠席をしない、グループ活動に積極的に取り組む等、学習習慣と学習環境の基礎を整えている	計画的に課題に取り組む、活動に適した環境を整える等、学習習慣と学習環境を自らの学びにあわせて整えることができる		
VI デザイン力	課題に対して案を提出することができない	課題に対してありふれた案を提出している	課題に対して自分なりに工夫を加えた一般的な案を提出することができる	課題に対して独創的で他では見られない案を提出することができる	社会的な尺度で客観的に評価できるような独創性をもった案を課題に対して提出することができる

表3 「まなぶる➤ときわびとⅠ」の評価表

		I 協調性・協働力	II 探究力	III 表現力	IV 省察力	V 自己管理能力	VI デザイン力	合計
定期試験【レポート】	中間レポート		/4		/4			8
	最終レポート		/8		/8			16
ポートフォリオ【ポートフォリオ】		/4	/8		/12			24
その他(発表等を含む普 段のグループ活動全体)【観察】		/20		/16		/8	/8	52

身による自己評価や学習者同士によって行われる相互評価も AL では重要な評価方法となる。自己評価は、学習に対する自らの取り組みを評価することであり、自らが評価の主体となるところに特徴がある。自身の変化や内面について評価できる一方、客観性に欠ける評価になることもある。相互評価は、教員とは異なった視点で他の学習者を評価し、学びあいつながることも多い。学習方法の変化に応じて、教員による評価、学習者自身による自己評価、学習者同士による相互評価などをバランスよく取り入れていく必要がある。また、AL の広がりとともにポートフォリオ評価やルーブリック評価といった学生の学びのプロセスやパフォーマンスの到達状況を評価するなど多面的、多角的な評価が、より求められるようになってきた。本授業においてもポートフォリオ評価とルーブリック評価を採用した(表2、表3)。ルーブリックとは、「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具である。ルーブリックは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、さまざまな課題の評価に使うことができる」⁹⁾。ポートフォリオとは、テストやレポートだけではなく、学

習者が収集した資料、制作物など学習の過程や成果を計画的にファイルしたものである。ポートフォリオを評価に活用することで、学生の学習状況を把握し、教員は次の学習指導計画に役立てることができるなどのメリットが考えられる。

知識基盤社会、生涯学習社会で必要とされる資質や能力、いわゆる「ときわコンピテンシー」養成のための AL の定着に向けて、学習評価を次の学習指導につなげていく、いわゆる「PDCA サイクルの構築」が不可欠である。「まなぶる➤ときわびとⅠ」が、シラバスなどの学習計画などの作成(P)、学習指導の実施(D)、学習指導の評価(C)、評価を踏まえた学習指導の改善(A)といった、「PDCA サイクルの構築」および「指導と評価の一体化」のモデル科目となるために、教員による振り返りが重要となった。

課題と展望

「まなぶる➤ときわびとⅠ」において、19人の教職員が、4学科346名の学生を担当した。教員1人あたりが、6名×3グループ計18名の学生を担当

したことになる。1年目の授業であったので、授業開始前の3月には毎週計4回の打ち合わせに加えて「ファシリテーション研修会」も実施した。授業開始後は、授業開始前30分に毎回全教員が集合し、打ち合わせを行った。教育方法や教育内容の共有はラーニング・マネジメント・システム（LMS）であるmanabaを活用した。授業終了後に行った省察会においては、ルーブリック評価を活用することで、成績評価が教員の予想より厳しい評価となったことが取り上げられた。このことを受けて、教員がルーブリック評価規準（基準）を十分に理解し、評価者としての技量を向上させること、ファシリテーションの方法を向上させることなどが改善策として話し合われた。その他、ほぼ毎回学生に提出を求めた定型化したリフレクション・シートをワークの内容に応じて様式を変更するなどの改善策についても議論された。また、授業時間外学習を課すことの難しさも課題とされた。本科目では全学科混合グループを作り、PBL / TBL型学習を実施した。指定規則に縛られたカリキュラムの中で、授業時間外にすべての学科の学生が一同に集まる時間を確保することは非常に難しい。それゆえ、授業時間内に役割分担を明確にし、ジグソー学習を取り入れるなどの工夫も必要である。

ALで育成したいと考える汎用的能力は、学習者の経験の「連続」と「相互作用」を通じて育成される。それゆえ学びのプロセスを可視化し、経験の「連続」を認識させること、デモンストレーション、グループ討論、発表等を通じて、自己と他者、自己と環境との「相互作用」を経験させることが重要になる。しかしこのようなALの過程は、デューイの主張する衝動的経験や試行錯誤的経験を反省的経験に変える過程でもある。それゆえに一括りにALといっても初歩的なものから高度なものまで学習者のレベルに応じた方法を検討する必要がある。河合塾大学教育力調査プロジェクトメンバーは、ALを「一般的アクティブ・ラーニングと高次のアクティブ・ラーニング、すなわち知識の定着・確認を目的とした演習・実習などを主とした命題知の定着のための

アクティブ・ラーニングと知識の活用を目的としたPBL、創生授業等を主とした活用知、実践知のためのアクティブ・ラーニング」¹⁰⁾に分類している。

命題知を得るための教育は、教員から学生への一方向的な講義形式の授業でも可能であるが、これからの専門職業人に求められる汎用的能力、活用知や実践知を得るための学習は、PBL / TBLといった高次のALによって可能となる。しかしながら経験や前提知識がさまざまに異なる学生を対象にPBL / TBLを実施する困難さも感じている。そのためにも低次の衝動的経験、試行錯誤的な経験を高次の反省的経験に高めるためにリフレクション（省察、内省、反省、振り返り）の実施が鍵となる。リフレクションの過程を経ることによってはじめて、学習者はメタ学習者になり得る。メタ学習者とは、1つの事柄を学んでいるとき、その学びを後からリフレクトするとともに、行為しながら（学びながら）学習全体、学習プロセスについてリフレクトすることができる学習者である。佐藤は、『専門家の知恵（The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action）』の訳者序文において「ますます高度化し複雑化する社会は、専門家の実践の越境性と複合性を強め、知識と技術の見識の総体にわたるパラダイムの転換を求めている」¹¹⁾と述べ、新たな専門家像（本学でいう専門職業人像）の創出の必要性について記している。『専門家の知恵』の著者ショーン（Schön, D. A., 1931-1997）は、デューイの影響を受け、現代における専門家像を反省的実践家（reflective practitioner）に求め、反省的実践家は、行為の後の「意識的な経験の探究」である「行為についてのリフレクション（reflection-on-action）」に加えて、「自己との対話および状況との対話」として遂行される活動中の思考である「行為の中のリフレクション（reflection-in-action）」が可能な専門家であると考えた。このことは、従来の技術的合理性に基づく「技術的熟達者（technical expert）」からの脱却を意図している¹²⁾。それゆえ、本科目においても、反省的実践家の育成をより意識・意図した授業方法、内容の精選を行っていくことが、

今後さらに重要になってくると考える。

本科目の授業運営は、大川直美、大城亜水、川井綾、紀ノ岡浩美、近藤みづき、澤村暢、田中智子、戸谷富江、永島聡、三浦真希子、溝越祐志、柳田学の各先生方（50音順）とともに実施した。

本研究の一部は、高等教育質保証学会第7回大会において発表した。

文献

- 1) 土持ゲーリー法一. 「教育」から「学習」へのパラダイム転換. 教育学術新聞. 2013, 11月13日号.
- 2) 中央教育審議会. “我が国の高等教育の将来像（答申）”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335580.htm, (参照2017-09-10).
- 3) 中央教育審議会. “21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm, (参照2017-09-10).
- 4) 中央教育審議会. “新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）”. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm, (参照2017-09-10).
- 5) コメニウス; ヨハネス A. 大教授学. 稲富栄次郎訳. 玉川大学出版部, 1969, 408p.
- 6) ルソー, ジャン＝ジャック. エミール（上）. 今野一雄訳. 岩波書店. 1962, 405p.
- 7) デューイ, ジョン. 学校と社会. 宮原誠一訳. 岩波書店. 1957, 190p.
- 8) 桐村豪文, 高松邦彦, 伴仲謙欣, 野田育宏, 光成研一郎, 中田康夫. 教職協働による教学マネジメント改革の理念構築～まなびの re: デザイン～. 神戸常盤大学紀要. 2017, 10, 23-32.
- 9) スティーブンス, ダネル; レビ, アントニア. 大学教員のためのルーブリック評価入門. 佐藤浩章監訳. 玉川大学出版部. 2014, 180p.
- 10) 河合塾. アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか. 東信堂. 2011, 344p.
- 11) ドナルド, ショーン. 専門家の知恵. 佐藤学, 秋田喜代美訳. ゆみる出版. 2001, 229p.
- 12) ジャスパール, メラニー. ナースのための反省的实践～教育と臨床をむすぶ学びのコア～. 中田康夫, 光成研一郎, 山崎麻由美監訳. ゆみる出版. 2014, 253p.

